

Giuliano
Franceschini

Per una didattica critica della geografia

Il conoscere il nostro legame sostanziale con la biosfera ci porta ad abbandonare il sogno prometeico del dominio dell'universo per alimentare, al contrario, l'aspirazione alla convivialità sulla Terra

E. Morin

L'analisi storica della didattica della geografia, realizzata attraverso lo studio dei programmi e delle indicazioni didattiche proposte dal legislatore nel corso del tempo, dei materiali e dei sussidi elaborati dall'editoria scolastica e utilizzati in classe, delle relazioni e delle testimonianze dei docenti, della saggistica pedagogica e didattica, rappresenta un'occasione formativa particolarmente redditizia sia per l'ambito della didattica che per quello della geografia. Dal punto di vista della didattica consente di individuare modelli e prospettive che hanno influenzato l'insegnamento della geografia, ovvero di tracciare una storia della didattica della geografia tale da consentire una maggiore comprensione degli indirizzi contemporanei, identificando gli aspetti di continuità e di rottura tra le varie proposte ministeriali, le pratiche didattiche realizzate nelle classi, gli orientamenti editoriali, le elaborazioni teoriche e le ricerche sul campo. Dal punto di vista della geografia consente altresì di individuare le diverse visioni di tale materia che ne hanno determinato la traduzione didattica e dunque di restituire ai geografi non solo la percezione che della loro disciplina hanno gli esperti di didattica e i responsabili delle politiche formative ma anche quegli aspetti impliciti, in parte ideologici, spesso invisibili ai ricercatori e ai cultori della materia e che invece affiorano in forma più evidente quando si tratta di divulgare, diffondere, insegnare una particolare disciplina di studio.

Nel presente contributo si tenterà di evidenziare solo alcuni aspetti della intersezione disciplinare tra didattica e geografia, riservando una particola-

re attenzione alle questioni attuali della didattica della geografia così come essa si presenta in relazione agli sviluppi della specie umana e dell'ambiente che la accoglie allo scadere degli anni Zero del nuovo millennio.

I. Cenni storici sui modelli di didattica della geografia

Un'analisi cronologica dei programmi e delle indicazioni didattiche riservati all'insegnamento della geografia nella scuola primaria italiana dal 1860 al 1985¹, consente di individuare degli aspetti metodologici costanti che, sebbene espressi in modo diverso, vengono proposti agli insegnanti con particolare insistenza e che per comodità espositiva possiamo così riassumere:

- la nomenclatura come punto di partenza dello studio della geografia fisica; tale scelta didattica, sebbene tenda a scomparire via via che ci avviciniamo ai nostri giorni, occupa tuttavia una parte rilevante sia nelle indicazioni ministeriali sia nei sussidi editoriali;
- la gradualità dell'apprendimento geografico, dalla prospettiva individuale a quella locale, da quella nazionale a quella continentale, da quella planetaria a quella universale;
- l'esperienza e l'osservazione come strumenti principali per accedere all'astrazione geografica, passando dall'analisi di casi singoli ed evidenti alla sintesi di fenomeni generali spesso meno chiari o addirittura inaccessibili alla percezione diretta;
- i legami della geografia con altre discipline di studio, con particolare attenzione alla storia, alle scienze, all'educazione civica, alla geometria, in un continuo gioco di rimbalzo epistemologico che vede la geografia ora come scienza sociale, antropologica, ora come scienza fisica, della terra, dell'universo;
- lo studio e l'utilizzo degli strumenti geografici, carte, mappe, bussole, ecc., necessari alla produzione del sapere geografico e all'orientamento nello spazio.

Questi aspetti della didattica della geografia influenzano sia l'ambito dei contenuti da insegnare, sia quello dei metodi didattici e ricorrono con diversa intensità nella storia della scuola elementare italiana, condizionati dall'evoluzione del dibattito pedagogico e della ricerca geografica. In particolare possiamo identificare tre modelli principali di didattica della geografia all'interno dei quali i vari elementi prima elencati assumono valori diversi.

Un primo modello possiamo definirlo trasmissivo, ed è quello che assegna maggior importanza all'apprendimento mnemonico della nomen-

¹ Cfr., E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

clatura geografica, a partire dalla geografia locale per arrivare a quella planetaria. La memorizzazione del vocabolario geografico viene ritenuta essenziale per l'apprendimento dei fenomeni geografici più complessi che gli alunni dovranno affrontare nelle ultime classi della scuola primaria e nella scuola secondaria. Il metodo privilegiato è quello della associazione tra un vocabolo e un'illustrazione, un disegno, una foto, un paesaggio visibile nei pressi della scuola. Molta importanza assumono le riproduzioni grafiche guidate, le imitazioni di modelli, la lettura di carte e mappe. La didattica positivista dei primi del Novecento, sebbene scoraggi le inutili esercitazioni mnemoniche, ha tuttavia fortemente contribuito alla diffusione di tale didattica, all'insegna del principio dell'aderenza alla realtà oggettiva così come essa si presenta agli occhi dello studente. Si tratta inoltre di una didattica facilmente riproducibile nei sussidi didattici e in particolare nei libri di testo, attraverso illustrazioni, brevi didascalie ed esercitazioni di valutazione che richiedono all'alunno di collegare termini ed elementi geografici.

Un secondo modello è invece quello che utilizza un approccio attivo alla costruzione del sapere geografico, partendo dalla riflessione sull'ambiente di vita degli alunni fino ad arrivare agli aspetti più generali. In questo modello prevale l'attenzione all'impegno attivo degli alunni in attività pratiche, esplorative, laboratoriali, sempre a partire da situazioni concrete e reali. Gli alunni non si limitano ad osservare l'ambiente ma costruiscono mappe e carte, riproducono plastici degli ambienti naturali, manipolano gli strumenti del geografo. È, in estrema sintesi, l'impostazione tipica dell'attivismo pedagogico, che pone l'esperienza, il lavoro, il gioco e la ricerca d'ambiente al centro del processo di insegnamento e di apprendimento e che in Italia avrà una breve ma intensa diffusione soprattutto tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta del Novecento².

Infine abbiamo un modello cognitivista della didattica della geografia che assegna una particolare rilevanza all'insegnamento e all'apprendimento della struttura epistemologica della disciplina, dei suoi linguaggi e dei suoi concetti fondamentali, nel rispetto del primato dell'esperienza diretta, dell'intuizione e della scoperta autonoma, ma ben orientato verso gli aspetti formali del sapere geografico, verso la sua storia e i suoi legami con le altre discipline. Questo modello si impone nei programmi per la scuola elementare del 1985, che non a caso legano il sapere geografico al concetto di spazio, invitando i maestri a lavorare sullo spazio fisico, inteso come con-

² Lo stesso J. Dewey assegna un'importanza fondamentale alla geografia nel curriculum della scuola attiva: «L'unità di tutte le scienze è trovata nella geografia. Il significato della geografia è che essa presenta la terra come la sede duratura delle occupazioni dell'uomo. Il mondo all'infuori della sua relazione con l'attività umana non è mondo. L'operosità e l'azione dell'uomo, se si astrae dalle loro radici nella terra, non sono ancora un sentimento, sono appena un nome [...] Mediante ciò che facciamo nel mondo e col mondo abbiamo imparato a renderci conto del suo significato ed a misurare il suo valore»; J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 45.

dizione, possibilità e risultato dell'intervento umano, sullo spazio rappresentativo, come espressione di valori, sullo spazio progettato, come campo di possibili interventi, e sullo spazio codificato, come insieme di strumenti e linguaggi codificati elaborati dalla ricerca scientifica³.

Questa breve e non esaustiva rassegna dei modelli didattici in parte sottesi dai vari programmi per la scuola elementare italiana, ora denominata primaria, consente di rintracciare alcune questioni epistemologiche tipiche del sapere geografico moderno e contemporaneo. In particolare possiamo riconoscere il passaggio da una geografia fisica, unicamente interessata a rappresentare il territorio, ad una geografia umana o antropica, che illustra e spiega la progressiva appropriazione dell'ambiente naturale da parte dell'uomo, all'ecologia, che invece tenta una riflessione e una sintesi dei molteplici rapporti esistenti tra l'uomo e l'ambiente. Si tratta di un percorso epistemologico complesso e sofferto che non è possibile ridurre a poche battute. Certo è che insieme al geografo, fin dall'antichità e ancor di più nella modernità, c'è anche il mercante, il militare, il politico, il naturalista, il letterato, ecc. La visione strumentale della geografia, ora utile ai commerci, ora alla guerra, ora alla scoperta di nuove terre, è sempre in agguato anche nella didattica contemporanea, che solo di recente si è liberata dei residui colonialistici ed eurocentrici del Novecento⁴, durante il quale assistiamo proprio in Europa al ritorno della barbarie anche a partire da concetti geografici del tutto ideologizzati, quali quello di confine razziale e di spazio vitale.

In questa prospettiva la geografia si trova a dover fare i conti con esigenze scientifiche, tendenzialmente oggettive ma pur sempre relative ai sistemi di condizioni cui le ricerche si riferiscono e in particolare alla variabilità dei concetti di tempo e di spazio ormai riconosciuta dalla comunità scientifica internazionale, influenze antropocentriche, che distorcono il sapere geografico in base al punto di vista di una sola specie vivente spesso a scapito di tutte le altre, derive ideologiche, che riducono il sapere geografico a puro strumento funzionale al conflitto tra popoli e/o al profitto economico.

Sulla base di queste argomentazioni dovrebbe essere chiaro che il discorso sulla didattica della geografia è sempre e comunque anche una questione morale, valoriale, etica, che nella situazione contemporanea assume una particolare rilevanza visti i progressi della ricerca geoantropologica e i problemi ambientali e sociali connessi alla completa antropologizzazione del pianeta⁵. In estrema sintesi possiamo articolare l'intera problematica

³ Cfr. D. Ghelfi, L. Lelli, *Manuale di didattica per la scuola elementare*, Bari, Laterza, 2000, pp. 181-194.

⁴ Particolarmente significativo su queste tematiche il volume di R. J. C. Young, *Introduzione al postcolonialismo*, Roma, Meltemi, 2003.

⁵ «L'unione planetaria è l'esigenza razionale minima di un mondo ristretto e interdipendente. Tale unione ha bisogno di una coscienza e di un sentimento di reciproca appartenenza che ci leghi alla nostra Terra considerata come prima e ultima Patria»; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina Editore, 2001, p. 77.

intorno a tre domande fondamentali: che cosa insegnare, come insegnare e perché insegnare la geografia. Solo esaminando congiuntamente tali domande e assegnando loro pari dignità è possibile tentare un discorso pedagogicamente e geograficamente autentico, ovvero finalizzato a limitare le distorsioni ideologiche cui il sapere geografico e la prassi didattica sono continuamente esposti.

2. Che cosa insegnare del sapere geografico?

Per quanto riguarda la prima domanda è evidente che non si possa insegnare 'tutta la geografia', cioè l'universo delle conoscenze geografiche, ed è proprio per questo motivo che il contributo del geografo diventa assai rilevante, poiché si tratta di individuare le informazioni, i concetti, le questioni esemplari, fondamentali, esclusive del sapere geografico, considerate indispensabili per la formazione geografica degli alunni. È il momento della 'distillazione' delle conoscenze geografiche, all'interno del quale ritorna con particolare evidenza la questione etica, ovvero l'imperativo di insegnare la *verità*, in base all'evidenza scientifica e al confronto tra le posizioni in campo, sebbene semplificando e adattando i contenuti alle reali possibilità degli alunni.

La questione non è relativa solamente ad informazioni e concetti fondamentali, essa si allarga e comprende tutti gli aspetti epistemologici della geografia e precisamente: i metodi di ricerca, il linguaggio specialistico, la storia della geografia, le relazioni con le altre discipline, i problemi aperti e attuali della geografia. Tutti questi aspetti devono essere tradotti in obiettivi didattici ed educativi in modo tale da consentire agli alunni non di conoscere e memorizzare l'insieme delle conoscenze geografiche bensì di consentire loro l'accesso alla struttura della disciplina o, per usare un'espressione più moderna, al nucleo fondante della geografia, in modo tale da sviluppare sui tempi lunghi una sorta di autonomia cognitiva del soggetto in formazione nei confronti della disciplina. Una volta acquisiti i concetti fondamentali, il linguaggio, i metodi di ricerca, la storia e l'attualità della geografia, è molto probabile che gli alunni riescano autonomamente a padroneggiare il sapere geografico così come esso si presenta alla loro attenzione nella quotidianità, nel rapporto con il mondo naturale ma soprattutto nei messaggi e nelle rappresentazioni proposte dall'industria culturale e dei consumi di massa. Tentiamo dunque una breve analisi dei risvolti educativi impliciti nell'apprendimento del sapere geografico, cominciando da quelli relativi alla padronanza del linguaggio specialistico.

Se il riferimento alla nomenclatura può apparire retrogrado e per certi versi reazionario, l'importanza di apprendere il linguaggio specialistico di una disciplina non lo è affatto perché il linguaggio influenza direttamente sia la percezione che il ragionamento. Un paesaggio è riconoscibile nella sua unicità solo se si dispone del vocabolario necessario a decodificarlo,

interpretarlo, destrutturarlo, altrimenti ci apparirà uguale a tutti gli altri, indistinto, opaco. Il problema è semmai quello relativo al come insegnare il linguaggio specialistico; se tutto si riduce a sterili ripetizioni, allora il valore pedagogico decade, ma se invece si favoriscono le esperienze in cui il linguaggio specialistico emerge in tutta la sua potenza, ad esempio nei testi divulgativi, nelle interviste ai geografi, negli strumenti e nei prodotti della ricerca geografica ed anche nei frammenti rintracciabili nel linguaggio comune, allora l'apprendimento del lessico specialistico avviene in modo quasi naturale, come nel caso dell'apprendimento delle lingue straniere.

Non meno rilevante l'apprendimento dei concetti fondamentali della geografia, essi fungono da organizzatori degli apprendimenti futuri, dei casi particolari, delle singole informazioni, consentono la generalizzazione degli apprendimenti e il trasferimento delle conoscenze apprese in ambiti disciplinari limitrofi e in campi di esperienza vicini a quello geografico. Rappresentano una sorta di fondamenta sulle quali costruire poi l'intero edificio del sapere geografico. Deve tuttavia essere chiaro che si tratta pur sempre di fondamenta provvisorie, suscettibili di essere rinnovate per fare spazio ad altre conoscenze, adattabili, ristrutturabili, perfezionabili nel corso del tempo. In questa logica deve essere inquadrata la continuità didattica tra i vari ordini di scuola; non si tratta di insegnare prima aspetti semplici e in parte scorretti per poi giungere al complesso e al vero nelle classi più elevate, quanto di partire dalle reali possibilità degli alunni, sintonizzando le proposte didattiche, le informazioni presentate, i concetti studiati con le modalità di elaborare le informazioni tipiche delle varie età evolutive, nel nostro caso si tratta di passare da concetti e attività didattiche legate all'orientamento nello spazio e nel tempo con riferimento al proprio corpo e agli spazi domestici nella scuola dell'infanzia, alla scoperta dei rapporti topologici e al decentramento spaziale nella scuola primaria fino alle più complesse operazioni formali legate al rapporto uomo – ambiente nella scuola secondaria di primo grado.

Il linguaggio specialistico e i concetti fondamentali di una disciplina non esauriscono l'apprendimento di un sapere disciplinare, esso è infatti caratterizzato anche da precise modalità di produzione del sapere scientifico cui si riferisce, ovvero da specifici metodi di ricerca. La geografia non nasce dai libri ma dalle ricerche dei geografi, per questo è molto importante favorire l'apprendimento della metodologia della ricerca geografica con particolare attenzione agli strumenti utilizzati per elaborare e codificare il sapere geografico. Si tratta di replicare, con i dovuti adattamenti, esperienze di ricerca geografiche corrette dal punto di vista metodologico e sostenibili dalle capacità degli alunni in base alla loro età.

Infine l'apprendimento della storia, dei problemi aperti e attuali, dei rapporti con le altre discipline della geografia consente agli alunni di comprendere la mobilità del sapere geografico, la sua importanza nella vita quotidiana, i suoi dilemmi e le sue aporie ma soprattutto la porosità dei

suoi confini disciplinari, le aperture con altri settori disciplinari, tra i quali spiccano la storia e le scienze ma che in realtà sono ben più complessi di quanto una sterile tradizione didattica, spesso ricalcata in modo acritico dai manuali, riesca ad evidenziare.

3. Come insegnare la geografia?

La seconda domanda, inerente le modalità più idonee ad insegnare la geografia, chiama direttamente in causa gli esperti nelle scienze dell'educazione e in particolare quelli afferenti all'ambito della didattica. È utile chiarire fin dall'inizio che non stiamo trattando della possibilità di individuare 'il metodo', ovvero una strategia didattica universale, quanto invece della necessità di elaborare metodologie didattiche idonee al perseguimento di determinati obiettivi didattici dalle caratteristiche dei quali esse dipendono. Per ogni tipologia di obiettivo didattico esiste una metodologia adeguata; per quanto riguarda obiettivi elementari, inerenti la trasmissione di informazioni e conoscenze è evidente che i metodi trasmissivi, frontali, siano i più adatti, in tutta la loro estensione e complessità, dalla lezione deduttiva a quella induttiva, da quella dialogica a quella storico-normativa. Se invece abbiamo a che fare con obiettivi superiori, inerenti la comprensione, l'applicazione, l'analisi, la sintesi, l'intuizione, la creatività, sempre riferendoci naturalmente all'ambito geografico, allora i metodi trasmissivi perdono valore e anzi possono risultare nocivi, controproducenti. Si tratta allora di conoscere ed applicare i metodi attivi, costruttivi, esperienziali, laboratoriali. Proprio il laboratorio si pone come strategia didattica fondamentale per il raggiungimento di obiettivi didattici di grado intermedio e superiore rispetto a quelli inerenti l'apprendimento e la memorizzazione di informazioni e conoscenze. Insieme al laboratorio le uscite didattiche, le escursioni, la cartografia, la visione e lo studio di immagini e filmati, la sperimentazione di attività di ricerca geografica, ecc. Si tratta di tutta una serie di attività didattiche in grado di mobilitare energia, attenzione, motivazione, proprio perché prevedono il coinvolgimento diretto dell'alunno e l'attivazione di interazioni sociali significative attraverso il metodo del lavoro di gruppo. Se dal un punto di vista della quantità delle conoscenze tali metodi sono decisamente antieconomici poiché prevedono tempi lunghi di attivazione, per quanto riguarda l'apprendimento di abitudini mentali e atteggiamenti, nel nostro caso legati alla geografia, il loro impatto è molto più significativo di quello provocato dai metodi trasmissivi.

4. Perché insegnare la geografia?

La distinzione tra obiettivi didattici, inerenti l'acquisizione di conoscenze, informazioni, competenze, in ambito geografico, e obiettivi educativi,

inerenti invece l'acquisizione di abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti, ci consente di passare alla terza domanda che ci siamo posti in apertura: perché insegnare la geografia?. È il discorso inerente le finalità educative dell'insegnamento della geografia, legato cioè agli aspetti etici, assiologici, della formazione geografica:

La geografia si misura con il presente, pertanto è costretta a un rinnovamento continuo e a un confronto con la dimensione temporale e con la velocità del cambiamento. Le dinamiche dei processi di umanizzazione sono, infatti, in progressiva accelerazione. Sempre in questi termini di trasformazione si inquadra la geografia a scuola, rinnovata da materia enciclopedica, volta essenzialmente a ottenere una conoscenza regionale del pianeta, a disciplina crono-spaziale, tesa alla ricerca delle cause dei fatti geo-antropici e alla valutazione critica dell'organizzazione del territorio⁶.

La geografia dunque come disciplina in grado di formare le abilità mentali in grado di consentire al soggetto di comprendere la causa dell'evoluzione ecologica e soprattutto di valutare criticamente tale evoluzione con particolare attenzione all'attualissimo problema del rapporto tra sviluppo umano e sostenibilità planetaria di tale sviluppo.

Il problema è a questo punto tutto didattico poiché le abitudini mentali e gli atteggiamenti non si possono insegnare e trasmettere come se fossero informazioni neutrali, asettiche; al contrario essi si apprendono attraverso l'interazione con modelli esemplari in grado di esprimere tali abitudini e atteggiamenti collateralmente all'insegnamento di informazioni e conoscenze⁷. Abitudini mentali e atteggiamenti appartengono infatti all'ambito dei deuteroapprendimenti o apprendimenti di secondo livello, che si insegnano e si apprendono sui tempi lunghi, in modo analogico, per mimesi, collateralmente all'acquisizione di informazioni e conoscenze. Le dimensioni più intime, esclusive e particolari del sapere geografico, tra le quali spicca la formazione di uno spirito critico nella lettura e nella interpretazione del dato geografico, non possono semplicemente essere trasmesse nello stesso modo in cui vengono insegnati i contenuti particolari della geografia; esse vengono trasmesse in forma implicita dagli insegnanti a patto però che loro stessi li posseggano a tal punto da poterli esprimerli in modo autentico e convincente durante le attività didattiche. Il discorso si sposta così sul versante della preparazione dell'insegnante, che se vuole essere all'altezza delle finalità della didattica della geografia deve esso stesso conoscere e praticare quelle conoscenze e quei valori che oggi si impongono come vincolanti al cittadino consapevole.

⁶ G. De Vecchis, «Prefazione» in C. Giorda, *La geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci, 2006, p.12.

⁷ Su questa distinzione cfr. M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006.

5. Verso una didattica critica della geografia

A questo punto della trattazione, avviando il discorso verso la sua parte conclusiva, è necessario introdurre alcune questioni che si presentano come assolutamente originali se confrontate con quelle accennate finora. I principi didattici e le questioni epistemologiche della geografia prima accennati, infatti, sono già ben presenti all'inizio del secolo scorso e si mantengono vivi durante tutto il Novecento. Tuttavia, a partire dagli anni Ottanta si profilano nuove questioni, nuove condizioni, che non possono essere ignorate dalla didattica della geografia contemporanea. Se durante tutto l'Ottocento e per buona parte del Novecento la geografia, e il suo insegnamento, sono condizionati prima dall'imperialismo coloniale e commerciale, poi dai totalitarismi autoritari e militari e infine dallo scontro tra Occidente e regime sovietico, nell'era postideologica, nella società globalizzata, nel villaggio comune, termini ormai privi di senso, il sapere geografico subisce nuove torsioni così come il suo insegnamento. L'aspetto più evidente di questa nuova fase riguarda la condizione dei bambini che si apprestano ad imparare la geografia; a differenza degli alunni che li hanno preceduti anche solo pochi anni fa, i bambini contemporanei non sono geograficamente analfabeti; essi hanno sviluppato già a tre anni delle conoscenze e delle competenze geografiche ben precise che tendono a svilupparsi autonomamente e parallelamente all'esperienza scolastica. Conoscenze e competenze che possono addirittura entrare in concorrenza e in antagonismo rispetto a quelle proposte dalla scuola; si tratta della geografia del consumatore, diffusa dall'industria culturale e dei consumi di massa. La geografia del consumatore propone ai bambini una nuova cartografia cognitiva, che non ha precedenti nella storia di Sapiens; essa non solo impone mappe, luoghi, confini, paesaggi, essa impone anche e soprattutto una posizione al soggetto in evoluzione, la posizione del consumatore.

La prima infanzia è ormai completamente formata dalla geografia fantastica, a partire dal sempre più precoce contatto con giocattoli, spesso travestiti da libri, che presentano ripetutamente sequenze, algoritmi, percorsi, sfruttando le più elementari relazioni topologiche, i contrasti cromatici, le sensazioni tattili, visive, uditive, fino ad arrivare alla geografia televisiva, anch'essa ormai precocissima e assolutamente trasversale a tutti i gruppi sociali, poi a quella cinematografica e infine a quella turistica.

I bambini contemporanei arrivano all'ambiente naturale non attraverso l'esperienza diretta bensì attraverso la mediazione delle tecnologie e dei prodotti dell'industria culturale, per questo non riconoscono affatto gli ambienti naturali, la flora e la fauna che li caratterizza, le evidenze climatiche, ecc⁸. Non si tratta di denunciare solo i prodotti spazzatura, nessun

⁸ «Il vissuto dello spazio naturale, connotato dalla vastità, dai luoghi dell'erranza e del viaggio, è diventato un vissuto piuttosto *raro*, per una esistenza che si svolge in una società *concen-*

documentario televisivo, nemmeno il più realistico, potrà mai restituire la pienezza di un paesaggio, anzi, poiché i prodotti documentaristici presuppongono una fortissima contrazione temporale tale per cui il lavoro di giorni, mesi, talvolta anni, viene ridotto a pochi istanti, esso genera nel soggetto delle aspettative nei confronti della realtà che non potranno mai essere appagate, perché i tempi della natura sono tempi diversi da quelli prodotti dal montaggio. E non basta, perché le distorsioni geografiche un tempo trasmesse da cartografie evidentemente ideologizzate oggi sono riproposte quotidianamente agli occhi dei bambini sotto la veste di un pianeta diviso a metà, un Sud povero e selvaggio dal quale tutti fuggono e un Nord ricco e prospero nel quale tutti desiderano vivere.

L'abolizione della natura, ovvero dei siti naturali ma anche e soprattutto dei tempi necessari al rapporto uomo – ambiente naturale, stimola nell'uomo sentimenti di estraneità, paura, ostilità verso tutto quanto non sia antropologico o tecnologico, per questo è sempre più difficile che l'uomo rispetti la natura oltre gli steccati del proprio giardino. Infine abbiamo le stereotipie geografiche indotte dall'industria del turismo di massa, che concorrono ulteriormente a ridurre l'ambiente, naturale e non, a pura merce, strumento ricreativo, intrattenimento. Il bambino e il ragazzo dunque si presentano nel contesto formativo già formati anche dal punto di vista geografico, ma questo tipo di formazione non è affatto rivolta a sviluppare un atteggiamento critico e autonomo, anzi essa tende a promuovere conformismo e passività perché non può sfuggire alla regola generale che governa la formazione impartita dall'industria culturale e dei consumi di massa: fissare il soggetto ad una sola posizione, quella del consumatore. Si tratta dunque di una formazione geografica antagonista a quella perseguita nelle scuole perché propone incessantemente al soggetto un'unica cartografia cognitiva, quella dello spettatore consumatore continuamente orientato di fronte alle merci e impegnato in un'attività di scelta continua delle merci ritenute più adeguate ai propri bisogni; è il monotono paesaggio del consumatore, quello in cui si muove il soggetto contemporaneo o, se si preferisce, postmoderno.

La didattica della geografia non può ignorare questo nuovo sistema di condizioni nel quale si trova ad operare: un soggetto con proprie conoscenze e competenze geografiche, spesso stereotipate e illusorie, un ambien-

*trata nel chiuso degli spazi urbani. La natura è innanzi tutto lontana dalle città e ciò costituisce la prima difficoltà di accesso ai luoghi naturali ed ai campi di libertà e di estensione che questi rappresentano [...] In questa stessa perdita di naturalità si situa il contatto artificioso con la natura che, soppressa nella città, ha perso il carattere di 'natura selvaggia' per assumere quello 'civilizzato' degli alberelli asfittici e spaesati che emergono quasi miracolosamente dal cemento oppure della natura offerta dalle agenzie di viaggio, dalle vacanze, dal tempo libero: un tipo di contatto che è l'espressione della perdita del modo naturale, genuino ed autentico dell'incontro del soggetto con il mondo che lo circonda»; V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp., 237-238.*

te nel quale l'oggetto stesso della geografia e i suoi strumenti tradizionali sembrano scomparire, basti pensare al navigatore satellitare, una formazione geografica parallela a quella istituzionale veicolata dall'intrattenimento culturale di massa.

Di fronte a queste condizioni le avvertenze metodologiche analizzate in precedenza non sono più sufficienti a realizzare gli apprendimenti tipici del sapere geografico, esse restano necessarie, ma da sole non bastano. Non si tratta più solo di insegnare la geografia, oggi è necessario anche decostruire le misconoscenze geografiche con le quali i bambini arrivano a scuola, riaffermare il primato del dato reale su quello fantastico, favorire il contatto diretto con la realtà naturale in tutte le sue espressioni. Nella sezione dedicata alla geografia dalle Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione, emanate nel luglio 2007, troviamo alcuni cenni di quanto detto finora:

[...] Altra irrinunciabile opportunità formativa che la geografia offre è quella di abituare a osservare la realtà da diversi punti di vista. Il rispetto del patrimonio culturale ereditato da chi ci ha preceduto, che si traduce in una varietà di segni leggibili sul territorio, è obiettivo che conduce agli stretti legami della geografia con la storia e con le scienze sociali. Con queste discipline, la geografia condivide anche la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di una natura non avvelenata ed esaurita nelle sue risorse non rinnovabili. Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità: sono tutti temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con altre discipline tecniche e scientifiche. Il punto di convergenza sfocia necessariamente nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo, compatibile con le esigenze degli uomini e dei popoli, purché queste si mantengano entro la capacità di carico degli ecosistemi. Fare geografia a scuola vuol dire formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo e sostenibile, guardando al futuro.

Nella prospettiva della didattica della geografia prefigurata dalle Indicazioni nazionali, svolgono un ruolo fondamentale alcuni accorgimenti didattici che possono integrare le metodologie elaborate dalla pedagogia attivista e da quella cognitivista.

In primo luogo abbiamo la scelta dei sussidi e dei mezzi didattici, con particolare attenzione alla scelta dei libri di testo. Analizzando i risultati delle varie ricerche sui testi di geografia per le scuole primarie emerge con evidenza il passaggio da un'impostazione eurocentrica e classista, nella quale prevale l'attenzione per l'Occidente europeo borghese, ad una impostazione più recente in cui il dato scientifico tende a contaminarsi con

quello fantastico. Abbondano nei testi scolastici contemporanei personaggi legati al mondo della televisione, presentati fin dalla copertina, del cinema o in generale dei cartoni animati e non sono rari i casi di pubblicità nemmeno troppo occulta. Se i testi degli anni Cinquanta del Novecento volevano indottrinare l'alunno, quelli attuali sembrano volerlo intrattenere piacevolmente, il sussidiario diventa una sorta di prodotto da consumare nel quale la correttezza scientifica dei dati presentati si sposta in secondo piano. Poiché spetta agli organi collegiali adottare i libri scolastici, un primo accorgimento didattico sembra essere quello di escludere i testi somiglianti a fumetti e riviste di intrattenimento per l'infanzia, a favore di quelli che invece privilegiano foto o riproduzioni oggettive dei contenuti da insegnare e utilizzano un linguaggio semplice ma non banale ma soprattutto non ripropongono concezioni obsolete e scorrette. L'ideale resta comunque quello di disporre di una pluralità di testi, sempre all'insegna del principio dell'attendibilità scientifica. Lo stesso discorso vale per la scelta dei sussidi cartografici da esporre nelle aule, ormai esistono cartografie del tutto depurate dalle intenzioni ideologiche ancora presenti non molti anni fa.

Se la geografia è anche studio dello spazio vissuto, allora la classe e la scuola nella sua interezza non possono che essere gli ambienti ideali per apprendere direttamente e indirettamente la geografia. Direttamente, attraverso le note attività didattiche di esplorazione, orientamento, riproduzione topografica dei vari ambienti scolastici che possono essere realizzate fin dalle prime classi. Indirettamente, e questo è l'aspetto più rilevante ai fini di una didattica critica della geografia, per la formazione di abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti attraverso l'organizzazione degli spazi scolastici, della vita comunitaria, delle relazioni. Deve essere in primo luogo la scuola stessa, intesa come comunità di individui che condividono spazi, tempi, relazioni, a rispettare determinate regole particolarmente attinenti all'ambito geografico: raccolta differenziata, rispetto degli oggetti e degli arredi, salubrità e igiene degli ambienti garantiti senza utilizzare sostanze inquinanti, massima attenzione e rispetto per tutte le forme di vita, scoraggiando l'odiosa pratica dell'allevamento di piccoli animali ormai entrati a far parte delle mura domestiche come oggetti di arredamento, estrema cura degli spazi esterni e delle forme di vita vegetali e animali in essi presenti, massima attenzione nell'uso del bene comune più importante per l'umanità: l'acqua. La scuola ritrova così la sua centralità originaria, in quanto si pone ai bambini come alternativa valida, insieme alla famiglia, a quel mondo caotico e irrazionale proposto dall'industria culturale e dei consumi di massa e, per quanto riguarda la geografia, come luogo nel quale le relazioni sociali e lo studio dell'ambiente si realizzano in un insieme di abitudini e atteggiamenti realmente vissuti da tutti gli attori coinvolti nel processo educativo.